

Grünberg, Wolfgang

Das ABC der Erziehung - oder: Die Fibel als Spiegel. Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft über Ziele und Grenzen der Erziehung

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 4, S. 463-480



Quellenangabe/ Reference:

Grünberg, Wolfgang: Das ABC der Erziehung - oder: Die Fibel als Spiegel. Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft über Ziele und Grenzen der Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 4, S. 463-480 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143556 - DOI: 10.25656/01:14355

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143556>

<https://doi.org/10.25656/01:14355>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 4 – August 1985

I. Thema: Pädagogik und Psychiatrie. Ein Bericht über die Krankenhausschule Münster

JOHANNA-MARIA LANGE/ Einleitung zum Thementeil 439
RAINER TÖLLE

DIETRICH BENNER Was heißt: Durch Unterricht erziehen? Allgemein-
pädagogische Überlegungen zum Thema des Symposi-
ons „Die Arbeit des Pädagogen in der Psychia-
trie“ 441

ANNI HENSSEN Krank auf dem Weg zum Abitur 451

PAUL REISER Umsteigen – nicht aussteigen 457

II. Diskussion

WOLFGANG GRÜNBERG Das ABC der Erziehung – oder: Die Fibel als Spiegel.
Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungs-
wissenschaft über Ziele und Grenzen der Erzie-
hung 463

BARBARA DIPPELHOFFER- Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Span-
STIEM nungsfeld von studentischen Kompetenzen und insti-
tutionellen Möglichkeiten 481

PETER ZEDLER Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Ent-
wicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen
im Bildungswesen 501

HELMUT LUKESCH Ergebnisse und „Ergebnisse“. Bemerkungen zu den
Begleituntersuchungen über die bayerischen Schul-
versuche mit Gesamtschulen 525

III. Besprechungen

JÜRGEN OELKERS HARTMUT VON HENTIG: Aufgeräumte Erfahrung.
Texte zur eigenen Person 543

JÜRGEN OELKERS	MARTIN WAGENSCHN: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie 543
CHRISTIAN LÜDERS	WOLFGANG KECKEISEN: Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft 548
ERIKA HOFFMANN	ERIKA DENNER: Das Problem der Orthodoxie in der Fröbel-Nachfolge. Ein Beitrag zur Theoriegeschichte des Kindergartens im 19. Jahrhundert 550
HARALD OBENDIEK	LUTZ ROTH: Die Erfindung des Jugendlichen 551
ULRICH HERRMANN	JÖRN RÜSEN: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissen- schaft 555

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 561

Contents

I. Topic: Pedagogics and Psychiatry. Reports from the Hospital School Münster

JOHANNA-MARIA LANGE/ RAINER TÖLLE	Introduction 439
DIETRICH BENNER	On the Meaning of Education by Instruction 000
ANNI HENSSEN	Case Study I 441
PAUL REISER	Case Study II 457

II. Discussion

WOLFGANG GRÜNBERG	The ABC's of Education, or: the Primer as Mirror. The Dialogue between Theology and Pedagogics on the Objectives and Limits of Education 463
BARBARA DIPPelhofer- STIEM	Research-oriented Learning in Higher Education? – A Concept in the Field of Tension between Students' Abilities and Institutional Feasibilities 481

PETER ZEDLER

Educational Stagnation and Change in Evaluative Perspectives – Implications of the Absence of Structural Reform in the Educational System 501

HELMUT LUKESCH

Critical Comments on the Evaluation of Comprehensive Schools in Bavaria 525

III. Book Reviews 543

IV. Documentation

New Books 561

Das spi-Berlin führt in der Zeit vom 17. – 19. Oktober 1985 eine Tagung zum Thema „Jugendhilfe und berufliche Bildung – Konzeptionen und Finanzierungsmodelle am Beispiel von Ausbildung, Beschäftigung und Wohnen“ durch.

Anfragen an: Sozialpädagogisches Institut Berlin, Hallesches Ufer 32–38, 1000 Berlin 61, Tel.: 030/2592-266 (Frau Wagner)

„Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik“ gegründet!

Am 7. 5. 1985 wurde in Köln die „Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik“ gegründet. Die Vereinigung wird in das Vereinsregister in Bielefeld eingetragen. Die „Akademie“ hat sich zum Ziel gesetzt, die verhältnismäßig isoliert voneinander tätigen Fachbereiche für Sozialarbeit und Sozialpolitik in Wissenschaft, Praxis und Politik zusammenzuführen. Mit Hilfe von Tagungen, Seminaren, Öffentlichkeitsarbeit sowie durch Enqueten wird die „Akademie“ aktuelle Entwicklungen in der Sozialarbeit und Sozialpolitik kritisch begleiten.

Die Akademie hat ihren Sitz in Bielefeld. Anschrift der Geschäftsstelle: Dr. Hilmar Peter, Schlangenstr. 50, 4800 Bielefeld 1.

Die INTERSCHUL '86 wird vom 17. bis 22. Februar in Dortmund stattfinden. Sie richtet sich mit ihrem Informationsangebot an Pädagogen, Bildungspolitiker, Schulverwaltungsfachleute, Ausbilder, Erzieher und Hochschullehrer im Westdeutschen Raum.

Westfalenhalle GmbH, Presse und Information Ausstellungen, Rheinlanddamm 200, 4600 Dortmund 1, Telefon: (0231) 1204521.

Vorschau auf Heft 5/85:

Themenschwerpunkt I: „Erwachsenenbildung“ mit Beiträgen von E. Schlutz, H. Siebert und H. Tietgens.

Themenschwerpunkt II: „Einstellungswandel bei jungen Lehrern“ mit Beiträgen von D. Hänsel und Ch. Händle.

G. Bittner: „Der Mensch – ,ein Geschöpf des Vertrages“.

Das ABC der Erziehung – oder: Die Fibel als Spiegel

Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft über Ziele und Grenzen der Erziehung

Zusammenfassung

Die Untersuchung widmet sich zunächst einer der typischen, gegenwärtig gebräuchlichen Fibern („Bunte Fibel“) und analysiert diese im Blick auf den vorherrschenden lebensweltlichen Bezug und im Blick auf die implizit oder explizit ausgesprochenen normativen Erziehungsziele.

Die Analyse läßt a) eine Alltags- und Problemzentrierung erkennen, die sich an typischen Kommunikationssituationen von Stadtkindern orientiert. Dem entspricht b) auf der sprachlichen Ebene eine Orientierung an wenigen Textsorten, bei weitgehendem Verzicht auf „Poesie und Pathos“. Es wird die Frage gestellt, ob die dominante Alltags- und Problemorientierung nicht in neuer Weise eine Eingrenzung bedeutet.

In einem zweiten Teil werden wichtige Schaltstellen aus der Geschichte der Fibel rekonstruiert und im einzelnen aufgeführt.

„Lerne das Einfachste! Für die
Deren Zeit gekommen ist
Ist es nie zu spät!
Lerne das ABC, es genügt nicht, aber
Lerne es! Laße es Dich nicht verdrießen!
Fang an! Du mußt alles wissen!
Du mußt die Führung übernehmen.“

Diese Zeilen aus BERTOLT BRECHTS Lied „Lob des Lernens“ (BRECHT 1961 a, S. 70) verweisen auf eine „Fibel“ besonderer Art. BERTOLT BRECHT hat im dänischen Exil an einer Kriegsfibeln gearbeitet, der später einmal eine „Friedensfibel“ folgen sollte¹. Für sein Fibelunternehmen sammelte er bestimmte Zeitungsblätter, um sie in Vierzeilern zu kommentieren. „Die Wahrheit ist konkret“, dieses Motto hatte er in seinem provisorischen Arbeitszimmer, einem frisch getünchten ehemaligen Pferdestall, angebracht; hier arbeitete er an einem elementaren und konkreten Lernbuch. Eindeutige Imperative und handfeste Urteile sind es, um die es ihm ging. So heißt zum Beispiel ein Vierzeiler unter einem Bild, das einen spanischen Faschisten bei einer Messe unter freiem Himmel zeigt:

„Die Glocken läuten und die Salven krachen.
Nun danket Gott als Mörder und als Christ.
Er gab uns Feuer, Feuer anzufachen.
Wißt: Volk ist Pöbel, Gott ist ein Faschist“ (BRECHT 1983, S. 4).

Die Fibel versteht sich als konkrete Aufklärung, und Aufklärung versteht sich als Kritik der Macht, als Imperativ und politisch-moralisches Urteil zugleich. Ein solcher Tonfall, solch politisch-pädagogisches Pathos mit seinem Stakkato von Ausrufezeichen ist unserem gegenwärtigen Bewußtsein fremd. Das gilt nicht nur für unsere wissenschaftliche Literatur, in der wir, dem Postulat der Werturteilsfreiheit

folgend, meist Appelle und Ausrufezeichen vermeiden. Auch in den gegenwärtigen Elementarschulbüchern, in den Fibern also, in deren Horizont BRECHT seine Kriegsfibel ausdrücklich stellt, findet sich nichts davon. – BRECHTS Fibel hat mich angeregt, zwei Fragen nachzugehen, die im Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie kaum noch gestellt werden, die aber doch grundlegend sind: die *Frage nach der Begründung von Erziehung* sowie die *Frage nach der Grenze aller Erziehung*.

1. Die Fibel als Spiegel

Die Fragen nach Grund und Grenze der Erziehung sind fundamental; sich ihnen zu nähern, ist gewagt. Eine Möglichkeit, um gleichsam über einen Seitenweg dichter heranzukommen, besteht darin, die Fibern beziehungsweise ABC-Bücher, also jene Literaturform, mit der elementare Bildung und Erziehung seit je anfängt, als Spiegelbild pädagogischen Selbstverständnisses aufzufassen und zu untersuchen. In diesem Sinne hat P. GABELE die „Pädagogische(n) Epochen im Abbild der Fibel“ untersucht und ist zu einer Epocheneinteilung der Fibelgeschichte gekommen, die weithin Anerkennung gefunden hat (GABELE 1962). Einige Jahre später hat A. GRÖMMINGER „Die deutschen Fibern der Gegenwart“ ausführlich untersucht und eine „Analyse ihrer Bildungsinhalte, aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes“, erarbeitet (GRÖMMINGER 1970). Weitere Untersuchungen folgten (MEIERS 1972; MEIERS 1977; MENZEL [Hrsg.] 1975).

Diesen Ansätzen folgend möchte ich als Theologe die Untersuchung der Fibeltradition erneut aufgreifen, aber sowohl beim Ausgangspunkt als auch beim Zielpunkt einiges anders akzentuieren. Das Gespräch zwischen der Erziehungswissenschaft und der Theologie ist weithin verstummt. Im Bereich der Religionspädagogik und der Praktischen Theologie ist die Theologie weithin zur willig lernenden *ancilla pädagogiae* geworden. Die Erziehungswissenschaft hat sich von der Theologie derart emanzipiert, daß die ehemals entfernt Verwandte auf Selbstporträts und Gruppenfotos nicht mehr erscheint. Gleichwohl geht dieser Beitrag von dem kecken Vorurteil aus, daß die Erziehungswissenschaft die Frage nach dem Heil des Menschen und den Wurzeln seiner Gefährdung – das von der Theologie traktierte Thema – nicht aus den Augen verlieren darf. Auch Achselzucken oder Desinteresse diesen Grundfragen gegenüber haben schlimme Folgen. Darum sind die folgenden Überlegungen als Einladung zu einem Gespräch über die Fachgrenzen hinweg gedacht.

Daß der Theologe sich dabei besonders der Fibelgeschichte zuwendet, mag die Etymologie des Wortes „Fibel“ erklären: Seit dem Ausgang des 15. Jahrhunderts belegt, ist das Wort „Fibel“ vermutlich eine kindersprachliche Umwandlung des Wortes „Bibel“². Ein Fibelchen ist ein Bibelchen. Denn die Bibel, insbesondere der Psalter, ist im Mittelalter der eigentliche Leseinhalt gewesen, der den „ABC-Büchern“, Vorläufer der neuzeitlichen Fibern und meist schlichte Buchstabentabellarien, als Lesestoff angegliedert war. Um zu unterstreichen, daß es bei diesem Beitrag aber nicht primär um historische Rekonstruktion, sondern um die Diskussion von Gegenwartsaspekten geht, möchte ich zunächst einen Blick in gegenwärtige Fibern werfen.

2. Lebenswelt und Wertbewußtsein in der „Bunten Fibel“ (1977/1983)

Zunächst möchte ich die gegenwärtig in Hamburg gültige Fibel (HINNRICHS/WILL-BEUERMANN 1977 und 1983) vorstellen. Diese „Bunte Fibel“ hat weite Verbreitung gefunden. Durch die eigenen Kinder bin ich auf sie aufmerksam geworden. Diese Fibel ist derzeit in den letzten beiden Auflagen von 1977 und 1983 in Gebrauch. Die Neuauflage ist dabei in charakteristischer Weise überarbeitet und verändert worden. Gerade von dieser Fibel auszugehen, hat also durchaus etwas Zufälliges. Andererseits läßt der Vergleich der beiden letzten Auflagen interessante Tendenzen erkennen, die mir exemplarisch zu sein scheinen.

Ich beginne mit der Fibelausgabe von 1977 und frage nach dem lebensweltlichen Horizont und den impliziten und expliziten Erziehungszielen und gehe nicht auf das Methodische ein, also auf das „Schlüsselwortverfahren“ dieses „Leselehrgangs auf analytisch-synthetischer Grundlage“.

Die Schlüsselfigur in dieser Lesefibel ist das kasperähnliche Gebilde „FU“, eine Strumpfpuppe, die, von den Kindern erkennbar zunächst selbst hergestellt (Farbzeichnung unmittelbar nach der Titelseite), das Lesenlernen initiiert („FU ruft!“) und begleitet. In der Schulpraxis spielt FU beim Erstleseunterricht eine große Rolle, die weit über die in der Fibel erkennbare hinausgeht. In der Fibel selbst werden sehr schnell „Olaf“ und „Uta“, die beiden exemplarischen Schüler, zu Hauptakteuren.

Uta paßt im Straßenverkehr gut auf und ruft „rot“, während ein paar Seiten weiter Olaf mit vier weiteren Kindern vor dem Fernseher sitzt (Farbfoto!) und „Tor, Tor!“ ruft. Uta beschäftigt sich derweil lieber mit einem Papagei und ruft ihn „Lora“. Als nächste Figuren begegnen uns Mama und Oma: Mama am Steuer eines Autos, Oma beim Ausfüllen eines Toto-Lottoscheins, wozu Olaf rät. Weitere Personen treten auf: Ralf, ein Altersgenosse von Olaf und Uta, füttert das unwillige Baby Nana, das weint. Weitere Freundinnen und Freunde tauchen auf, und alle spielen Zirkus. Am Rande, neben einer Runde von glücklich spielenden Kindern, steht ein namenloses Ausländerkind allein vor einer Mauer. Unter der Überschrift „Du und ich“ dann als erster längerer Lesetext die Kommentierung dieses Bildes: „Ruf mich! Ich bin allein. Zu Hause war ich nicht allein. Komm zu mir! Hol mich! Ich rede nicht wie du. Aber ich laufe, lache und weine wie du. Komm! Komm zu mir! Hol mich!“

Die Welt des Spielens und des Einkaufens wird gestreift. Schließlich taucht der Vater auf; er badet die Kinder in der Badewanne. Ein paar Seiten weiter kocht er – offensichtlich erfolgreich – mit dem Sohn Olaf. Schließlich begegnen uns etliche Tiere: „Flecki“, das Kälbchen, „Wotan“, der Hund, und „Stummel“, der Hamster.

Die Welt der Hauptpersonen ist nicht ohne Probleme. Da ist zum Beispiel Holger. Er sagt nur:

„Ich will nicht!“

„Ich will nicht malen.“

„Ich will nicht laufen.“

„Ich will nicht essen.“

Holger weint.

Holger geht nicht nach Haus.

Was ist mit Holger los?“ (1977, S. 31)

Ein paar Seiten weiter ist es der Peter, der nicht will:

„Nein! Ich will nicht. Essen! Ins Bett gehen! Stille –

Alles still – gehe ich?“

Dann ist Uta dran. Sie „redet nicht mit Peter“, ja sie ist „böse auf Peter“. Daraufhin wird auch Peter „böse auf Uta“. Wörtlich heißt es dann weiter:

„Sie besuchen sich nicht,
sie rufen sich nicht an,
sie holen sich nicht ab.

Uta geht allein, Peter geht allein.

Uta ist traurig, Peter ist traurig.

Sie möchten sich vertragen –, aber wie?“ (1977, S. 44)

So endet dieser Text, und bald folgt ein weiteres Problem: ein Stau auf der Autobahn: „Vor uns, neben uns, hinter uns halten Autos. Autos! Autos! Rote, gelbe, grüne, schwarze. Wir stellen das Radio an. Musik! Keine Meldung! Wir warten, warten“ (1977, S. 51). Auf der nächsten Seite erhellt Kaspar, der das Wort „Telefon“ nicht richtig aussprechen und schreiben kann, etwas die Szenerie. Aber das nächste Problem kommt gewiß. „Angst“ heißt der längere Text über ein Kind, das nachts nicht schlafen kann.

„Angst

Nacht. Ich wachte auf. Es war dunkel im Zimmer.

Da knackte etwas. Ich lauschte. Waren das Schritte?

„Mutter! Mutter!“ schrie ich. „Hier ist einer!“

„Quatsch!“ rief mein Vater. „Da ist keiner. Mach Dir Licht an!“

Ich machte Licht an und sah überall nach.

Ich sah unter den Tisch, unter mein Bett,

hinter die Vorhänge, in den Schrank.

Wirklich, da war keiner.

Ich war beruhigt. Ich kroch ins Bett und schlief ein“ (1977, S. 54).

So einfach ist das. Weil niemand mehr unter dem Bett liegt, ist die Angst vorbei, das Schulkind kriecht ins Bett und schläft ein. – Es folgen weitere Texte, die jedoch miteinander inhaltlich in keinem Zusammenhang stehen. Beschlossen wird das Ganze mit einigen Tiergeschichten, eigentlich kurzen Fabeln, in denen die Maus und der Esel es besonders dick abbekommen, weil sie dumm und beschränkt erscheinen, während Elefant und Ziege die weitaus klügeren sein dürfen.

Soweit ein kurzer Einblick in diese Schulfibel. Er ist natürlich unzureichend, da ich mich weder mit dem „Schlüsselwortverfahren“, also der Methodik beschäftigte, die als Lese-Lernverfahren hinter dem Aufbau der Texte steckt, noch mit den Bildern, meist Farbfotos und Illustrationen, die wohl mit Absicht keine künstlerischen Ambitionen haben. Dennoch reicht der Überblick aus für folgende Fragen: Wie spiegelt sich im Horizont dieser Fibel Erziehung? Von welcher Basis geht sie aus? Zu welchem Ziel wird sie unternommen?

Die Basis ist eindeutig: Es ist die Welt des Alltags von Stadtkindern. Schulkinder, kleinere Geschwister, Mutter, Oma, Vater, Autos, Tiere sind die handelnden Subjekte. Die mythischen Figuren „Fu“ und „Kaspar“ tauchen sehr selten auf, als Hauptpersonen agieren Uta und Olaf. Ausschnitte aus ihrer Lebenswelt, mehr Probleme als Freuden allerdings, werden zu kurzen thematischen Einheiten verarbeitet. Nur zwei Tierfabeln am Schluß der Fibel sprengen den Rahmen der unmittelbaren Reproduktion der Alltagswelt. Und zu welchem Ziel will diese Fibel führen? Natürlich zuerst zum Erlernen des Lesens. Aber damit ist noch keine Antwort gegeben. Es geht ja um den Horizont, innerhalb dessen dieses Lesenlernen stattfindet, denn die Lebenswelt des Kinderalltags wird nicht unkritisch reproduziert. „Was ist nur mit Holger los?“ endet der Text über Holger, der immer sagt: „Ich

will nicht“. Der Text über das namenlose Ausländerkind endet imperativisch: „Komm! Komm zu mir! Hol mich!“ Die Probleme von Uta und Peter enden mit Fragezeichen. „Gehe ich?“ überlegt Peter am Schluß seiner Verweigerung gegenüber der rufenden Mutter. „Sie möchten sich vertragen. Aber wie?“ heißt es am Schluß des Textes über die zerstrittenen Uta und Peter. Also mehr Frage- als Ausrufezeichen. Ist Fragen zu stellen das heimliche Ziel dieses Erziehungsweges? Die Beispieltexthe spiegeln darüber hinaus eine bestimmte Tendenz: Sie bekämpfen Rollenklischees. Da wäscht der Vater abends die Kinder in der Badewanne und kocht mit Olaf, während Mutter mit Uta Auto fährt und die Oma Toto spielt. Verallgemeinert man die indirekt präsenten und direkt ausgesprochenen Erziehungsziele in dieser Fibel, dann lassen sie sich vielleicht so formulieren: Übernimm nicht die Rollenklischees deiner Umwelt, verhalte dich kritisch! Übe Solidarität mit den Schwachen (das Ausländerkind)! Löse deine Probleme durch eigene Handlungen und vernünftige Klärung des Sachverhalts! (Uta soll unter das Bett schauen, ob da jemand liegt, dann kann sie wieder schlafen). – Wie spiegelt sich in dieser Fibel unsere Erziehungssituation? Es dominiert die Welt des Alltags, die Welt von Montag bis Freitag. Die typischen Probleme dieses Alltags werden angesprochen. Das Wochenende spiegelt sich nur indirekt: Stau auf der Autobahn, Fernsehen.

Verglichen mit früheren Fibern fällt die Abwesenheit aller Poesie besonders ins Auge, aber auch die Abwesenheit aller direkt ausgesprochenen normativen Erziehungsziele. Die Tierfibel am Schluß deutet es an: Sei nicht der Esel, der immer nur JA sagen kann! Habe den Mut zu meckern wie die Ziege! Aber die Aufforderung: Sei kritisch und handle selbständig! wird gleichsam hinter einem Schleier ausgesprochen. Nur an wenigen Stellen wird die Sprache eindeutig. „Komm, hol mich!“ heißt es fast autoritativ in dem Text über das Ausländerkind. Handfest und direkt geht es auch in dem noch nicht erwähnten Text zu, der unter der Überschrift „Alte Giftnudel!“ den Konflikt um das Borgen eines Fahrrades folgendermaßen löst: „Pack dir dein Rad in Watte! Ich verzichte. Ich gehe zu Fuß“ (S. 60). Also: Sei konfliktfähig und weiche nicht aus! Verweigere dich, wo es nötig ist, aber laß das Ausländerkind nicht im Stich! Sucht man nach einer Formel, die diese direkten und indirekten Ziele zusammenfaßt, kann man vielleicht sagen: Bewältige deinen Alltag selbständig durch kognitive und soziale Kompetenz! Handle kritisch, laß dich nicht von Rollenklischees beeinflussen! Das dient, so möchte man hinzufügen, deiner Emanzipation! Wer möchte diesen Imperativen widersprechen? Wer es tut, begibt sich in Gefahr, Beifall von der falschen Seite zu bekommen. Sei's drum. Mein Eindruck bleibt: Die Alltags- und Problemorientierung dieser Fibel, die durch die vielen Farbfotos noch verstärkt wird, war in einer Phase, in der die Alltagsprobleme verdrängt und tabuisiert wurden, „fortschrittlich“ im besten Sinne des Wortes. Nachdem aber Alltags- und Problemorientierung sich im Unterricht wie in den Lehrbüchern – bis hin zur Fibel – durchgesetzt haben, ist es wohl an der Zeit, darauf zu achten, daß diese Orientierung nicht in eine Begrenzung anderer Art umschlägt. Wenn die Welt der Poesie, die Welt der Feste und des Feierns *de facto* ausgeblendet werden, dann droht ein ehemals kritischer Ansatz umzuschlagen in die Anpassung an eine wie mit einem Hauch von Tristesse überzogene Alltagswelt, die so problembeladen, wie sie in der Realität ja oft auch ist, literarisch gespiegelt wird.

Ob diese Sicht der Fibel von 1977 eine tendenzielle Überinterpretation darstellt, zumal sie im Schulalltag ja im Horizont weiterer Erstlesebücher steht? Hier mag ein

Blick auf die Veränderungen weiterhelfen, die in der Neuauflage von 1983 zu konstatieren sind.

Da ist zunächst auf den erweiterten Umfang hinzuweisen. Welche Texte sind hinzugekommen? Welche überarbeitet? Sind gar bestimmte Texte entfallen? Einige Andeutungen müssen hier genügen: Die Fibel hat jetzt wieder einen größeren Leseteil erhalten, in dem auch „Fremd“-Texte erscheinen, so ein Gedicht von O. PREUSSLER: „Die Katze schläft ...“, Rätselgeschichten und zwei Märchen. Darüber hinaus ist die Zahl der Tiergeschichten beziehungsweise der Begegnung mit Tieren gewachsen („Im Zoo“, „Bei den Robben“, „Ein Marienkäfer“). Hier gibt es allerdings eine charakteristische Ausnahme: Die Fabel von der meckernden Ziege, die dem dummen Esel sein ewiges „JA-sagen“ austreiben wollte, ist entfallen. Schade! Warum diese Glättung?

Es gibt weitere neu aufgenommene Texte. Für ideologiekritische Analysen liegt hier noch manches bereit, zum Beispiel die köstliche Geschichte, wie „Opa und Evi“ erst gemeinsam Kartoffeln schälen, sodann eine keimende Kartoffel einpflanzen, den potentiellen Verlust aber mit dem Vorschlag ausgleichen, heute Nudeln zu essen! Dieser Text kennzeichnet die neue Tendenz: Wachstumsgeschichten. Offensichtlich ist die Angst geschwunden, auch *Problemlösungen* anzudeuten. Charakteristisch der Text zum Problem der nichtdeutschen Mitschüler: Während in der Fibel von 1977 das Ausländerkind allein ausruft: „Komm zu mir! Hol mich!“ und ein großformatiges Farbfoto diesen Imperativ unterstreicht, aber offen bleibt, was aus diesem Appell wird, geht die Überarbeitung wesentlich weiter. Nun sind zwei zusammenhängende Szenen erkennbar: Der Aufforderung „Komm, holt mich!“ antwortet der – neue – Text: „Komm, wir holen sie! Sie soll nicht allein sein! Ja, wir holen sie!“ Diese Antwortszene wird auch fotografisch vergegenwärtigt: Aus dem traurig und isoliert an einem Baum lehrenden Kind (so das erste Bild) ist ein lachendes Mädchen geworden, das zusammen mit zwei Mitschülerinnen Karussell spielt.

Es wäre leicht, weitere kleinere und größere Veränderungen zu notieren, die bis in die Farbgestaltung der Illustrationen und die Auswahl der Farbfotos wirksam sind und die angedeuteten Tendenzen bestätigen: Alltags- und Problemorientierung bleiben zwar erhalten, aber insgesamt ist die Fibel „heller“. Die Wiederkehr des Märchens sprengt die eingrenzende Reproduktion vorgegebener gesellschaftlicher Realität (Autobahnstau usw.) ebenso wie die zaghafte Wiederaufnahme poetischer Texte („Der Marienkäfer“). Das ist wohl auch die Frucht der überarbeiteten Neuausgabe der Lehrpläne: „Lesen – ein Teil des Deutschunterrichts: Lernsituationen im Sprechen und Gespräch, *in der Begegnung mit Literatur*, im Schreiben sowie in der Sprachübung und Sprachbetrachtung geben sowohl Leseanregungen als auch Übungsmöglichkeiten zur Förderung des Lesens“ (Lehrpläne 1982, S. 13). Dabei taucht auch nicht von fern die Gefahr auf, daß eine „heile Welt“ vorgespielt wird. Es bleibt bei spärlichen Ausflügen ins Reich der Poesie. Feste und Feiern bleiben ausgespart. Gemessen an den sechs Themenbereichen, die GRÖMMINGER 1970 zur Charakterisierung der damals gebräuchlichen Fibeln auflistete – 1. Kreis der Familien und Bekannten; 2. Die Welt des Spiels ...; 3. Der Bereich der Natur; 4. Die Arbeitswelt und Technik; 5. Die religiöse Welt; 6. Die Welt des Märchens (GRÖMMINGER 1970, S. 23) –, ist festzustellen: die religiöse Welt (nicht etwa nur die christliche!) wird überhaupt nicht mehr thematisiert, die anderen Themenbereiche werden verhandelt, wenn auch in ganz unterschiedlicher Gewichtung. Dominant bleibt die gesellschaftliche Alltagsrealität von Stadtkindern.

Sind mit dem Vergleich beider Auflagen gegenwärtige Tendenzen markiert, dann soll im folgenden an charakteristische Phasen der Fibelgeschichte erinnert werden, um die Gegenwartsaspekte in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

3. Die Katechismustradition als Quelle der Fibel sowie ein Hinweis auf das älteste erhaltene deutsche Elementarbuch

Geht es um die Anfänge der deutschsprachigen Fibern, wird meist auf zwei Werke verwiesen: auf den „Modus legendi“ des deutschen Schulmeisters KRISTOFFERUS HUEBER zu Landshut aus dem Jahre 1477 und auf (MÜLLER 1969, S. 9–13) VALENTIN ICKELSAMERS Fibel „Die rechte Weis, auff's kürztist lesen zu lernen“, deren zweite Auflage aus dem Jahre 1534 stammt (vgl. FECHNER 1972). Blickt man auf den impliziten Bildungshorizont, aus dem Grund und Grenze der Erziehung abgeleitet sein könnten, ist KRISTOFFERUS HUEBERS Fibel wenig ergiebig. Sie ist ganz vom Methodischen her aufgebaut und darin bedeutend. Lesetexte begegnen überhaupt nicht. ICKELSAMERS Fibel dagegen ist in ihrem Bildungshorizont schon abhängig vom reformatorischen Geist, wie sich leicht zeigen läßt, enthält doch seine Fibel als Lesetext fast vollständig Luthers Kleinen Katechismustext. Die Katechismustradition aber ist es, die die Elementarschulbücher des 16. Jahrhunderts geprägt hat. Diesem Traditionsstrang wiederum hat JOHANNES MÜLLER, der die Quellschriften zur Geschichte des deutschsprachigen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts ediert hat und auf dessen Publikation alle neueren pädagogischen Untersuchungen fußen – von seinen Auswahlkriterien her verständlich –, weniger Bedeutung beigemessen. In seinen „Literatischen Notizen“ wird zwar als Vorläufer von ICKELSAMERS Fibel auf ein kleines Werk hingewiesen, dem er sogar den Titel des „ältesten noch erhaltenen deutschen gedruckten Elementarbuches“ (MÜLLER 1969, S. 407) gewährt. Aber da er dieses Buch als Text nicht ediert hat, hat es in der Fibelgeschichte nicht den Platz gefunden, der ihm meines Erachtens zukommt. Mit diesem Elementarbuch, das unter dem Titel „Eyn Boekeschen vor de leyn unde kinder“ anonym 1525 in „Wittemberch“ erscheint (COHRS 1978, S. 200–237), das ICKELSAMER mit großer Wahrscheinlichkeit gekannt und benutzt hat³, beginnt für uns greifbar die Geschichte der deutschsprachigen Fibern.

Es beginnt (nach dem Register) mit dem Alphabet in kleinen und großen Buchstaben, es folgen extra gedruckt die Lautbuchstaben und die „stummen Buchstaben“. Es folgt eine neue Zwischenüberschrift, die lautet: De „Leyen Bibel“ „Eyne underweysunge“. Es folgt ein Vorspruch, den ich hochdeutsch wiedergebe:

„Drei Dinge sind von Nöten, einem jeden Menschen zur Seligkeit:

Vom Ersten, daß er weiß, was er tun und lassen soll.

Das lehren die 10 Gebote.

Zum Anderen:

Wenn er nun sieht, daß er das Geforderte nicht tun noch lassen kann aus seinen eigenen Kräften, daß er wisse, wo er die Gnade und Hilfe, das Geforderte zu tun, suchen und nehmen soll, auf daß er das Geforderte tun und lassen könne und möge.

Das lehrt einem der Glaube.

Zum Dritten:

Daß er wisse, wo er solche Hilfe suchen und haben soll, nämlich durch das Gebet, das lehret uns das Vater-unser.“

Nach diesem Vorspruch folgen die Zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis mit einer Auslegung, das Vaterunser mit einer Auslegung. Das *Benedicite* und *Gratias*, also Mittagsgebete. Dann folgen kurze Abhandlungen über die Taufe, das Abendmahl und die Beichte. Es schließen sich die Ziffern 1–100 an. Beschlossen wird das Ganze

mit dem sogenannten „Titelbökeschen“, einer Zusammenstellung von korrekten Briefanreden und Briefschlüssen an Amtspersonen auf allen nur denkbaren hierarchischen Stufen, angefangen vom Kaiser über den König, die Königin, Kurfürst und dann abwärts bis zum einfachen Handwerksmann. In einer zweiten Reihe wird die kirchliche Hierarchie durchgenommen, angefangen vom Papst über den Cardinal, Bischof, Abt, Capitel, Priester bis hinunter zur Witwe. Wegen der im Text aufgenommenen Zwischenüberschrift „De Leyen bibel“ ist dieses Büchlein auch als Laienbibel eingeordnet worden. Hier haben wir darum in aller Klarheit auch die begriffsgeschichtlich bedeutsame Gleichung vor uns: Die *Laienbibel* ist die *Laienfibel*. Sie ist niederdeutsch verfaßt, und das bedeutet, sie ist buchstäblich für das „katholische Arbeiterkind vom Lande“ gedacht, jene Modellfigur, die in der Bildungsreformdebatte der sechziger Jahre einige Berühmtheit erlangte, da sich in ihr alle jene Benachteiligungen zusammenfanden (katholisch, Arbeiterkind, weiblich, vom Lande), die durch die Bildungsreform der siebziger Jahre ausgeglichen werden sollten. Die Leyenbibel als Leyenfibel von 1525 hatte den gleichen Zweck. Es lohnte sich, auf dieses kleine Werk ausführlich einzugehen, zumal es bislang fast unbekannt ist, daß in diesem Büchlein nicht nur eine der ersten Fibern vorliegt, sondern auch das Muster für LUTHERS Katechismus, den er vier Jahre später, 1529, herausgibt. Das „Bökeschen for de Leyen“ ist darum auch das Muster für die Schulkatechismen geworden, die dann LUTHERS Katechismuserklärungen statt der im Bökeschen gebotenen bieten, aber exakt das Strukturmuster des Bökeschen übernehmen. Ich muß mich hier auf wenige Anmerkungen beschränken:

1. Vermutlich ist der Verfasser dieses Bökeschen JOHANNES BUGENHAGEN, der spätere Verfasser so vieler Stadt-Schulordnungen⁴. BUGENHAGEN hat nämlich auch als erster LUTHERS Kleinen Katechismus ins Niederdeutsche übersetzt, in Hamburg herausgebracht und damit – nach dem Muster des Bökeschen – die klassische Grundlage aller Schulbücher geliefert, die das 16. Jahrhundert besaß.
2. So wie die Stadtordnung gleichzeitig Kirchen- und Schulordnung war und der Ordnung und dem Gedeihen der Stadt aufhelfen sollte, so sollte auch die Elementarfibel das Lernen des ABC nicht nur äußerlich ordnen, sondern innerlich prägen. Darum ist es auch leicht, aus der Elementarfibel Begründung und Ziel der Erziehung abzulesen.
3. Die Leyenfibel repräsentiert eine innere Ordnung. In dieser inneren Ordnung ist eine Einheit von elementarer Bildung und elementarem Glauben vorausgesetzt, die einer elementaren Emanzipation dient: Denn wie soll man sonst die Abfolge innerhalb der Laienfibel verstehen: Erst das Alphabet, dann die Unterweisung zu dem, was zu unserer Seligkeit nötig ist, – also in dem, was uns zu einem freien Gewissen und Vernehmen des Lebenssinnes führt, dann die Zahlen 1–100 als die Basis des Rechnens und Handelns, dann das Titelbüchlein mit korrekten Anredeformen. Ich verstehe diese Gesamtanordnung so: Wer elementar gebildet ist (in der Einheit von Vernunft und Gewissen), der ist auch fähig, mit jedermann zu kommunizieren, der kann dem Kaiser und dem Papst schreiben wie der Witwe und dem Handwerksmann. In diesem Büchlein ist also beides beieinander: einmal die *ordo*-Vorstellung des Mittelalters, – *ordo salutis*, *ordo pietatis*, aber natürlich auch die *ordo societatis* (also die kirchliche und staatliche Amtshierarchie), zugleich aber macht diese Laienfibel den einzelnen mündig, in freier Weise mit jedermann zu

kommunizieren. Das durch den Glauben befreite und fröhliche Gewissen als Basis des Wissens ermöglicht die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

4. Die Integration von Vernunft und Gewissen auf der einen Seite und Emanzipation zu persönlicher gewissensorientierter Selbständigkeit auf der anderen Seite sind darum hier keine Gegensätze, sondern sich ergänzende Pole. Dieses Ineinander und Zueinander von Integration und Emanzipation lebt vom Ansatz der reformatorischen Rechtfertigungslehre, der Wiederentdeckung der umfassenden gnädigen und heilvollen Zuwendung Gottes, des *deus pro nobis*.

Nun könnte man vielleicht einwenden, daß mit den eben gemachten Ausführungen das Laienfibelchen doch etwas arg überstrapaziert worden sei. Aber es gibt genügend Belege für die hier vorgebrachte Sicht der Dinge. Einen entscheidenden Hinweis will ich zumindest noch nennen: Das Bökeschen als Laienfibel von 1525 ist nach 1529 nicht mehr aufgelegt worden. Das hängt schlicht damit zusammen, daß danach das Grundmuster des Bökeschens in Form des Schulkatechismus LUTHERS weitergeführt wurde. Interessant ist hier wiederum das Muster des wohl besonders weit verbreiteten Schulkatechismus, den GEORG MAJOR 1531 herausgegeben hat (LUTHER, WA 30, 1, 1910, S. 688; REU 1976, S. 285–290). Es handelt sich um eine niederdeutsch-lateinische Fassung, „daruth de Kinder lichtliken in dem Lesende unterwiset mögen werden“. Wiederum das gleiche Strickmuster: Erst das ABC, dann der Kleine Katechismus, dann die Zahlen 1–100 und schließlich – anstelle des Titelbüchleins – die sogenannte „Vokabula-rerum“, ein systematisch angeordnetes Vokabularium, auf das ich noch kurz eingehen möchte. In ihm ist nicht mehr und nicht weniger als die gesamte Ordnung des wissenschaftlichen Weltbildes der damaligen Zeit enthalten. Hier hat alles seinen Platz: Angefangen von der Welt Gottes (*deus, angelus, spiritus*) über die *quattuor elementa* und die *septem planetae* usw. bis hin zu den Teilen des Hausstandes. In dieser „Vokabula-rerum“ kommen wirklich alle alltäglichen Gegenstände – vom Nachtgeschirr bis zum Pfennig – vor: Alles hat hier seinen Stand und Ort. Auch hier steht also die Glaubensunterweisung, LUTHERS Kleiner Katechismus als Anweisung zur Seligkeit, zwischen dem ABC und den enzyklopädischen Stichworten des wissenschaftlichen Weltbildes der damaligen Zeit. Und das kann doch nur bedeuten: Das befreite Gewissen als Basis der Vernunft – das ist das Erziehungsziel der Reformation.

Freilich: Kindgemäß wollen diese Fibern beziehungsweise Schulkatechismen schon sein. Aber Kind-gerecht sind sie gewiß nicht. Der *ordo docendi* triumphiert über den *ordo discendi*. Der Horizont der Erziehung ist schließlich die ganze Heilsgeschichte oder anders: Unheilsgeschichte. Nur innerhalb dieses riesigen Raumes taucht die Lebenswelt des Alltags auf. LUTHERS Erklärungen im Kleinen Katechismus sind hier die entscheidende Brücke.

Anfangs- und vorläufiger Endpunkt der Fibelgeschichte sind damit markiert. Aus dem „Bökeschen for de Leyen und Kinder“ aus dem Jahre 1525 ist die „Bunte Fibel“ von 1977/1983 geworden. Aus der Formel von dem befreiten Gewissen, das zur Vernunft befähigt, ist die Formel von kognitiver, affektiver und sozialer Kompetenz geworden. Aber das A und das vorläufige Z dieser Entwicklung stehen so weit auseinander, daß sie wie im Nebel voreinander verschwinden. Ist hieraus ein produktives Gespräch zu machen? Vielleicht, wenn wenigstens noch einige Mittglieder in diese Entwicklung eingefügt werden.

4. Epochenschwellen in der Geschichte der Fibel

In der Geschichte der Fibel zwischen 1525 und der Gegenwart kann man fünf Schaltstellen unterscheiden, die ich hier nicht ausführlich darstelle, aber jedenfalls kurz benennen will.

4.1. Vom Bökeschen zur Hahnenfibel⁵ (ab 1575)

Die Schulfibeln beziehungsweise ABC-Bücher waren anfangs nur wenig oder gar nicht illustriert⁶. Schon aus spätmittelalterlichen ABC-Büchern ist allerdings die Praxis belegt, Buchstabenbilder einzuführen (z. B. A – Affe usw.). Dennoch ist mit dem Aufkommen der sogenannten Hahnenfibel ab 1575 eine neue Qualität der illustrierten Fibel erreicht: „Auf, auf ihr Kinder, zieht euch an, die Glock ist sechs, euch weckt der Hahn!“ Der Hahn also wird zum symbolischen Lehrer, der die Kinder ruft, das ABC lehrt, bis er schließlich gar eine ganze Hühnerschar um sich versammelt, die „GaC, GaC, EIN EY“ legen, Frucht des fleißigen Bemühens um die Kunst elementarer Lehre. Die Hahnenfibel arbeitet im übrigen mit den Katechismusstoffen als Leseinhalt. Der Hahn erfüllt in den damaligen Schulfibeln die gleiche Funktion wie heute der Kasper oder FU, die Strumpfpuppe. Es ist erkennbar, wie der Hahn zu seinem Lehrerstatus gekommen ist: Es ist der Hahn, der die Verleugnung des Petrus mit seinem dreifachen Krähen beantwortet (Matthäus 26,75); seitdem ist er die Symbolfigur für das Wachhalten des Gewissens und als solche noch auf den meisten Kirchtürmen präsent. Dieses Hahnensymbol wird bald volks- und kindertümlich überarbeitet: Da bekommt er den Taktstock in die Hand und läßt die Kinder das ABC gemeinsam sprechen. Man sieht sehr deutlich: An den kanonisch gewordenen Katechismustext wird als *ordo docendi* zunächst noch nicht gerührt, aber aus dem vorangestellten ABC entwickelt sich ein eigenständiges Kapitel, das dem *ordo discendi* folgt, und der Hahn vermittelt hier als Symbol des Gewissens und der Wachsamkeit. Bald wird das ABC selber noch erweitert: Leseübungen nach dem Alphabet treten hinzu, „Heiliger Manns-Namen ABC“, „Laster-ABC“, „Heiliger Weis Namen ABC“, „Christliches Kern-Seuftzer-Lehr und Trost-Sprüchlein ABC“ usw. So wird die Fibel allmählich aufgelockert und kindgerechter.

4.2. Der Orbis sensualium pictus des JOHANN AMOS COMENIUS [1658] (1979)

„Komm her, Knab! Lerne Weißheit. Was ist das – Weißheit? Alles was nötig ist, recht verstehen, recht thun, recht ausreden ... Ich will dich führen durch alle Dinge, ich will dir zeigen alles, ich will dir benennen alles ...“ (COMENIUS 1979, S. 2).

So spricht der Magister in der Einladung dieses epochemachenden Büchleins. Ein lebendiges Alphabet schließt sich an. Jeder Buchstabe wird mit einer Tierfigur erläutert. Die zischende Schlange symbolisiert das Sch, der knurrende Hund das R, die gackernde Gans das G und so weiter. COMENIUS hat also das ursprünglich meist mit religiösen Texten erläuterte Alphabet konsequent versinnbildlicht, und damit läßt es sich sehr viel kindgemäßer lehren und lernen. Auf diese Weise soll endlich, wie es im Vorwort heißt, „der beschwerlichen Kopfmarterung, der insgemeyn gebräuchlichen Buchstabierung“ ein Ende bereitet werden (COMENIUS 1979,

„Vortrag an den Leser“). Es ist der Kampf gegen eine tödlich langweilige Lehrmethode und für das lebendige Lernen: Die Buchstaben sind lebende Tiere, die ganze Welt ist voll des herrlich geordneten Lebens, und das ABC führt hier in dieses Leben ein. Im Grunde will Comenius den Prozeß des Lernens als Form des lebendigen Lernens in den Kontext der lebendigen Schöpfung stellen. Der Orbis beginnt mit Gott. Gott ist „Alles in Allem. Überall und Nirgend. Das höchste Gut und alleine der unerschöpfliche Brunn alles Guten. Aller Dinge, die wir nennen die Welt, gleichwie ein Erschaffer, als ein Regierer und Erhalter“ (COMENIUS 1979, S. 7). Der Orbis endet mit dem Jüngsten Gericht und einer „Clausula“, in der es heißt: „Also hast du gesehen in einem kurzen Begriff, die sich vorstellen lassen, und gelernet die vornehmsten Wörter der Teutschen Sprache. Fahre nun fort und lise fleissig andre gute Bücher, daß du werdest Gelehrt, Weiß und Fromm. Gedenke hieran; Fürchte Gott, und ruffe Ihn an, daß Er dir verleihe den Geist der Weißheit. Leb wohl!“ (COMENIUS 1979, S. 309).

4.3. Die nächste Station: die Fibelrevision der Aufklärung

Hier sind vor allem zwei Namen zu nennen: JOACHIM HEINRICH CAMPE, und, für unseren Zusammenhang auch wichtig, JOHANN GOTTFRIED HERDER. CAMPE hat seinem für die Fibelgeschichte epochemachendem Buch, das 1778 in Altona erschien, den Titel gegeben: „Neue Methode, Kinder auf eine leichte und angenehme Weise Lesen zu lehren, nebst einem Buchstaben- und Silbenspiele in sechs und zwanzig Charten“. Nach der Vorrede folgt das eigentliche ABC-Buch mit einem eigenen Titel: „Neues ABC-Buch oder Bilderfibel, nebst erklärenden Fabeln“⁷. Hatte COMENIUS in Orbis pictus das lebende Tialphabet konsequent eingeführt, so erläutert CAMPE jeden Buchstaben nun mit einer eigenen Tierfabel. Die religiösen Stoffe der früheren Fibern verweist CAMPE in den Anhang. Er wehrt sich dagegen, diesen religiös-sittlichen Anhang – es handelt sich um den „Versuch einer leichten Entwicklung der ersten Religionsbegriffe in sechs Gesprächen zwischen einer Mutter und ihrer Tochter“ – als Leseübung zu verwenden, denn dies sei „ein sicheres Mittel, den Kindern die Religion gleichgültig oder gar verhaßt zu machen“ (CAMPE [1778] bei BRÜGGEMANN/EWERS 1982, S. 859). CAMPE, darin mit allen Aufklärungspädagogen einig, ordnet den Fibelstoff neu: dem *ordo discendi* folgend wird das ABC spielerisch beigebracht. CAMPE ist sogar entschieden gegen einen zu frühen Umgang der Kinder mit Büchern: „wenn wir sie nur bey ungekünstelter Munterkeit zu erhalten suchen, ihnen Zeit und Gelegenheit zu eigener Geschäftigkeit geben, uns viel mit ihnen zu schaffen machen, sie mit den sinnlichen Gegenständen so wohl im Hauswesen als auch in der Natur durch Gebrauch ihrer eigenen Sinne bekannt werden lassen und dabey die große und schädliche Thorheit vermeiden, ihren jungen Verstand durch schimmernde Kenntnisse aus Büchern aufzustutzen, um anfangs kleine Wunder und nachher große Affen voll lächerlicher und unseliger Eitelkeit aus ihnen zu machen“ (CAMPE [1778] bei BRÜGGEMANN/EWERS 1982, S. 854). Aber auch CAMPES ABC-Buch bleibt auf einen umfassenden Horizont bezogen. Die lebendige Schöpfung Gottes ist und bleibt der Bezugsrahmen des lebendigen Lernens. Ja, das spielerische Lernen als schöpferischer Prozeß der Selbstentfaltung der kindlichen Persönlichkeit entspricht dem Schöpfungssinn, realisiert also einen je eigenen Sinnhorizont, der über sich hinaus in die umfassende

Welt Gottes weist. Darum sind die Tierfabeln auch das eigentliche Medium dieser über sich hinausweisenden, auf den Schöpfungssinn bezogenen Weltsicht. Sachlich ähnlich hat JOHANN GOTTFRIED HERDER in seiner Eigenschaft als Generalsuperintendent, dem auch die Schulaufsicht oblag, 1787 ein „Buchstaben und Lesebuch“ in Weimar vorgelegt mit der erklärten Absicht, den bis dahin als Fibel benutzten Schulkatechismus abzulösen: „Jeder verständige Schullehrer wird durch eigene saure Mühe bemerkt haben, daß das gewöhnliche A.B.C.Buch, das aus den Hauptstücken des Katechismus bestand, ganz und gar nicht für die ersten Anfänger des Lesens sei. Die schwersten Worte: geheiligt, Benedicite u. dgl. kommen gleich auf den ersten Seiten vor: die Kinder verstehen nichts von dem, was sie buchstabieren und lesen, sie lernen es also ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual“ (HERDER [1787] bei BRÜGGEMANN/EWERS 1982, S. 822 f.). HERDER hat sich dann gleichfalls an die Arbeit gemacht, LUTHERS Katechismus für den Kirchlichen Unterricht neu zu bearbeiten und herauszugeben. Es ging also auch HERDER überhaupt nicht um die Auflösung der selbstverständlich auch von ihm vorausgesetzten Einheit von Vernunft und Gewissen – oder von Herz und Verstand, wie HERDER lieber sagt –, sondern nur um die angemessenere Zuordnung. Aber er hat durch die äußerliche Trennung von Katechismus als Religionsbuch und Elementarfibeln als Lesebuch (in dem inhaltlich allerdings auch Bibelsprüche und Gebete enthalten waren) der weiteren Entwicklung die Bahn gewiesen.

4.4. Die Fibel der Reformpädagogik

Wie die Fibelrevision der Aufklärer sich bereits einer reformpädagogischen Entwicklung verdankte, ist es die im engeren Sinne des Begriffs reformpädagogische Bewegung aus den Anfängen dieses Jahrhunderts gewesen, die die Ansätze der aufklärerischen Reformen konsequent weitergeführt hat. BRANDSTETTER tritt in seinem Buch „Kind und Fibel“ 1911 konsequent dafür ein, die zum Lesenlernen angebotenen Wörter, Wortgruppen und Sätze aus der Erlebnis- und Sprachwelt der Kinder zu nehmen. Diese Forderung wird in der Konzeption der sogenannten „Eigenfibeln“ noch radikalisiert: Die Fibel soll durch die Kinder selbst erst gemeinsam erarbeitet und dann auch im handwerklichen Druck und mit einer Bebilderung hergestellt werden (GABELE 1962, S. 49 f.). Hier ist nun endgültig der *ordo discendi* zum *ordo docendi* geworden. Die Welt des kindlichen Lernprozesses selbst ist das Ziel des Unterrichts. Vorausgesetzt ist aber – in der Zielvorstellung der selbsterarbeiteten, selbstillustrierten Fibel – die innere *Einheit* des kindlichen Lernens. Sie ist aber zunächst ein Projekt. Erst der gemeinsame Lernprozeß mit dem Lehrer zusammen wird die innere Einheit als Projekt veräußerlichen. So entsteht ein Kunstwerk: die „Eigenfibel“.

4.5. Die Fibel in der Gegenwart

Nach dem Zweiten Weltkrieg wird an dieses Modell der Reformpädagogen kaum angeknüpft. Vielmehr werden in den sechziger Jahren auf empirisch überprüfbarer Basis sogenannte „Lernökonomische Fibeln“ entwickelt, die mit dem geringsten Aufwand den größten Leseerfolg versprechen. Alles ist hier vom optimalen

Lesetraining aus entwickelt. Texte sind im wesentlichen nur „Material“. Eine innere Einheit des Leselernprogramms braucht nicht hergestellt zu werden. Es ist auch kein Zufall, daß Farbfotos frühere Illustrationen verdrängt haben. „Welt“ soll nicht primär gedeutet und interpretiert werden. Sie ist reproduzierbares Material für die zu erlernenden Teilziele des Lesens.

Schaut man nach diesem Überblick zurück auf die eingangs vorgestellte „Bunte Fibel“, wird erkennbar, daß sich zwei Traditionslinien in ihr spiegeln. Auch sie folgt zunächst dem lernökonomischen Ansatz und seinem ihm inhärenten instrumentellen Sprachverständnis: Sprache repräsentiert nicht *per se* eine Weltdeutung, sondern ist Vehikel möglichst effektiver kommunikativer Strategien. Wörter sind akustische Signale und werden darum konsequent auch neben optische Signale gestellt und durch diese gestützt. Zum anderen ist ein Werthorizont innerhalb dieser Fibel erkennbar, der mit der Formel „Erweiterung von kognitiver und sozialer Kompetenz“ als Ziel noch zu formal beschrieben wurde. Es ist eine kritisch-emanzipatorische Haltung, die aus den meisten indirekten und direkten Imperativen herausleuchtet, und die wiederum verdankt sich der Reformära der frühen siebziger Jahre.

5. Zwischenbilanz

Wir stehen am Ende des skizzierten Weges elementarer Bildungsgeschichte. Die lernökonomische Fibel markiert ihren gegenwärtig erkennbaren Schlußpunkt. Ursprünglich war die Elementarfibel des „Bökeschens“ von 1525 ganz vom einheitlichen Horizont des *ordo salutis* aus konzipiert. Eine eigene Reflexion auf den *ordo discendi*, der nicht unbedingt dem *ordo salutis* folgen mußte, gab es zunächst nicht. Die Gewissensfreiheit des Glaubens, die zur Vernunft befähigt und in das wissenschaftliche Weltbild (man erinnere sich an das enzyklopädische Stichwortverzeichnis der „Vokabula-rerum“ in G. MAJORS Schulkatechismus von 1531) beziehungsweise auch in die allumfassende gesellschaftliche Kommunikation (man erinnere sich an das „Titelbökeschen“ als Anhang zur ersten Laienfibel) führt, dieses reformatorische Bildungsideal war nicht vermittelt mit der Entwicklungsgeschichte des Kindes, mit einem kindgemäßen *ordo discendi*.

Hier hilft alsbald das Bild weiter, die Illustration, der den Taktstock schwingende Hahn. Endgültig in der Aufklärungspädagogik wird das kindgerechte Lernen zum eigentlichen Programm. Der *ordo discendi* wird aber nicht lernökonomisch allein begründet, sondern als Teil der von der Natur vorgegebenen und darum didaktisch nutzbaren Entwicklung zum Menschsein überhaupt vorgestellt. Innerhalb dieser Entwicklung hat dann die religiös-sittliche Bildung einen hervorragenden, im System der natürlichen Entwicklung genau angebbaren Ort. *Ordo discendi* und *ordo salutis* bleiben also aufeinander bezogen. Die Theologie kann – rückschauend gesehen – der Rebellion der Aufklärungspädagogen nur danken: Indem sie die tödliche Methode des ewigen Katechisierens – das Abfragen und Einbleuen an Hand der zur dogmatischen Checkliste entwerteten Katechismen – abschaffte, wurde der Lernvorgang selbst wieder als Lebensvorgang bewußt, als sozialer zumal.

Aber alle Aufklärungspädagogen teilten die Euphorie, daß durch ihre Entdeckungen nun ein für allemal die richtige Zuordnung von *ordo discendi* und *ordo docendi*

gefunden sei. Diesen Optimismus finde ich klassisch ausgedrückt etwa in der Äußerung des „Chefideologen“ der Philantropen JOHANN BERNHARD BASEDOW, der 1771 in seinem „Kleinen Buch für Eltern und Lehrer aller Stände“ ausführt: „Ich will, ohne die Nachwelt zu verderben, das gewöhnliche barbarische Joch der fehlerhaften Erziehung und Unterweisung zerbrechen; ich will lehren, wie die Kinder, welche durch Scheltworte, Drohungen, Ruthe und Stock eben nicht sehr verständig, tugendhaft und gottesfürchtig werden, durch bessere Mittel in fast beständigem Genusse der Kindlichen Freude Alles dieses werden können. Alsdann könnten ganz andere Menschen aufwachsen, als wir selbst sind!“ (BASEDOW [1771] bei BRÜGGEMANN/EWERS 1982, S. 822 f.). Welch grandioser Optimismus! Man muß in die Frühzeit der sozialistischen Bewegung blicken, um später noch einmal ähnlich euphorischen Äußerungen zu begegnen. Die Aufklärungspädagogik blieb mit diesem Optimismus im Banne des Vorurteils, daß Erziehung, wenn sie denn nur richtig angelegt und organisiert sei, nahezu alles vermöchte, jedenfalls den Menschen zu einem „verständigen“, „tugendhaften“ und „gottesfürchtigen“ zu machen, und das alles „mit Lust“! Der Kampf um den Katechismus in der Aufklärung (vgl. SCHMITT 1935) ist ein erhellendes Beispiel, wie hier die Pädagogen gegen die Theologen und die Theologen gegen die Pädagogen recht haben: Denn die Theologie kennt eine Grenze aller Erziehung und behauptet, das „fröhliche Herz“, das befreite Gewissen, ist niemals Produkt effektiver Erziehungs- oder Lernstrategien, sondern Gnade, also Geschenk. Daher geht aller übergroße Erziehungsoptimismus ins Leere. Mehr noch: Dieser Eifer schlägt in menschenverachtende Dressur um, wenn er um diese grundsätzliche Grenze aller Erziehung in der Gewissensfreiheit nicht mehr weiß. Freilich hat die Theologie diese Einsicht in die Begrenzung aller Erziehung selbst weithin vergessen, spätestens in dem Moment, in dem der *ordo salutis* als verfügbare reine Lehre vorgestellt wird, aus der dann munter zu deduzieren ist, selbst noch die richtigen Methoden dafür, wie diese Lehre eingebleut werden kann. Mit der konkreten Kritik an kirchlichen Erziehungsformen hatte die Aufklärungspädagogik nur allzu recht. Aber sie will im Grunde den Lehrkatechismus der Orthodoxie verbessern zu einem Elementarbuch, das naturgemäßen Entwicklungen folgt. An der Möglichkeit, den *ordo discendi* zu vermitteln mit dem – nun allerdings anders dogmatisch gefüllten – *ordo salutis* hat niemand der Aufklärungspädagogen gezweifelt⁸.

6. Lernfähigkeit als das herrschende Bildungsideal

Wir sind heute allesamt ernüchtert. Bildungsgeschichtlich wirkt sich diese Ernüchterung so aus, daß die inhaltlichen Bildungsziele sich immer mehr gleichsam verflüssigen, unschärfer werden, bis sie schließlich so formal geworden sind, daß sie buchstäblich Leerformeln sind. Mit Recht denke ich, haben LUHMANN und SCHORR herausgestellt (LUHMANN/SCHORR 1979, bes. S. 84 ff.), daß die „Lernfähigkeit“ heute zum eigentlichen Lern- und Bildungsziel geworden ist. Die Formel der Lernfähigkeit deckt dann natürlich auch jeden lernökonomischen Ansatz, ja fordert ihn geradezu. Die „Lernfähigkeitsformel“ ist die Verschmelzung von *ordo discendi* und *ordo salutis* vom anderen Pol aus: Es ist die Hypostasierung des *ordo discendi*. Aber mit dieser Verselbständigung ist die Frage nach dem *ordo salutis*, vor der kapitulierte wurde, nicht einfach vom Tisch. Im Gegenteil: Die Lernfähigkeit selbst

empfiehl sich dann eben als Weg des Heils; als Bildungsziel der Gegenwart ist sie nämlich nicht nur eine inhaltsleere Konsensformel unterschiedlicher Interessen. Die gelebte Einheit von Erfahrung, Lernprozeß und Weltdeutung, die aus der Fibeltradition herausleuchtet, ist nun endgültig dahin. Im Sinne der lernökonomisch organisierten Lernfähigkeit als Bildungsziel wird die Welt in unterschiedliche, effektiv erscheinende Lernstrategien parzelliert. Die Bildungsinhalte werden atomisiert und curricular funktionalisiert. Die eigentlich ungenügend bedachte Voraussetzung der Formel von der „Lernfähigkeit als Bildungsziel“ ist ihre prinzipielle Unbegrenztheit, aus der sich eine prinzipielle Beziehungslosigkeit zu den Lerngegenständen entwickelt: Über jeden Gegenstand geht es hinaus. An ihm hat das Lernen keine Grenze. Gegenstände sind als zu lernende, Sachverhalte als zu begreifende, Strategien als zu beherrschende nie Ruhepunkt. Damit setzt sich das allseits lernfähige Subjekt einer Strategie ständiger Anpassungs- und Informationsverarbeitung aus, die es als Subjekt, zumal als kindliches, überfordert, ja zuletzt als Subjekt auflöst. Der Triumph des „Wissenden“, der die erlernte Landschaft als Herrschaftsbereich überblickt, schlägt um in die Depression eines im Grunde beziehungslosen Ichs. Das Entscheidende aber ist, daß diese Beziehungslosigkeit in ihrer Tiefendimension von jenen nicht begriffen werden kann, die sich der „Lernfähigkeit“ als Bildungsziel bedingungslos anvertraut haben. Denn im Sinn dieser Formel kann Beziehungslosigkeit im strengen Sinn gar nicht gedacht werden: Empfundene Beziehungsstörungen sind innerhalb des eigenen Denksystems dann immer nur wieder Anreiz zur Erfindung und Erprobung effektiverer Strategien, zum Kommunikationstraining usw. Die Ruhelosigkeit der Lernstrategien führt aber im Grunde ins Leere: Während die aufklärerische Vernunft – ihrer eigenen Theorie nach – zur Anatomie, zur Einheit von Tugend und Glückseligkeit führte, während humanistische Bildung – ihrer Theorie nach – sich an den Bildungsgütern laben und organisieren konnte, hat die Lernfähigkeit kein Ziel außer sich selbst. Das aber führt zu einer planmäßig produzierten Beziehungslosigkeit und Hektik, die jeden überfordert. Das ist die Wurzel der dominanten „Problemorientierung“ ohne Poesie und Pathos, wie sie sich in den Fibern der Gegenwart spiegelt. Die Theologie stellt in dieser Situation fest, daß nicht nur der Schüler und der Lehrer, sondern das gesamte System von organisierter Bildung unter einem knechtenden, aber unbegriffenen Gesetz seufzt. Sie vermutet hinter der hypostasierten Formel von der Lernfähigkeit ein technisches Verfügungsinteresse als eigentliches Motiv. Eine solche Erscheinungsform von Herrschaftswillen hat aber immer die Tendenz sich zu verabsolutieren.

Vielleicht ist die Zeit gekommen, in der die konsequente Formalisierung von Lernstrategien unter Verdrängung der Frage nach dem Gesamtsinn sich als das herausstellt, als was es unter der Verheißungsperspektive des Glaubens erscheint: als diabolischer Machtwahn, der nach der Diagnose der Bibel umkippt in die Strategie des Verderbens. Diese theologische Kritik kommt nicht vom hohen Roß herab: Schließlich hat die Theologie diesem Machtwahn selbst zu oft gehuldigt, nämlich immer dann, wenn vom dogmatisch angeblich exakt angebbaren *ordo salutis* aus die „notwendigen“ Erziehungsmaßnahmen gefolgert wurden, bis dahin, daß – bei Ausbleiben der gewünschten Wirkung – die Rute verordnet, beziehungsweise die Obrigkeit bedrängt wurde, sie zu schwingen. Aber der historische Rückblick auf die Geschichte der Fibern scheint doch zu bestätigen, was die

Theologie sonst von einem ganz anderen Ausgangspunkt zu begründen gewohnt ist: Der Mensch ist mit seiner Geschichte in einen Heils- oder Unheilsprozeß hineinversetzt, ob er es will oder nicht. Geschichte *ist* Heils- oder Unheilsgeschichte; *tertium non datur*. Das aber heißt für pädagogisches Handeln, daß wir inhaltlich definieren müssen, was „Heil“ und was „Unheil“ heute bedeuten. Darum müssen wir zum Beispiel Kategorien wie „Heilen“ und „schöpferisches Gestalten“, aber auch „Leiden“ und „Scheitern“ wieder als pädagogische Kategorien ernst nehmen. Für die hier notwendige Abklärung käme es vielleicht zunächst darauf an, eine Verständigung über die *Grenze* aller Erziehung zu finden. Ob in der Formel von der Einheit von „Vernunft und Gewissen“ nicht beides verborgen liegt: die Grenze, aber auch die Zielsetzung von Erziehung? Kann die Gewissensfreiheit des einzelnen nicht als Grenze aller Erziehung generell anerkannt werden? Ob nicht in der Vernunft, die sich vor dem Gewissen verantwortet, auch ein *Ziel* von Erziehung gegeben ist?

Die Theologie geht jedenfalls davon aus, daß das Gewissen ohne Vernunft leer, die Vernunft ohne Gewissen blind ist. Die Impulse von Reformation *und* Aufklärung müssen beieinander bleiben, sonst schlägt, so ist zu fürchten, Aufklärung in Resignation oder Zynismus, Gewissensfreiheit in Willkürlichkeit oder Dezisionismus um. Die Theologie hat in diesem Streit um Begründung und Begrenzung von Erziehung vielleicht die Aufgabe, gegen alle Resignation Hoffnung zu machen, indem sie daran erinnert, daß in dem Menschen JESUS VON NAZARETH eine humane Verheißung vor Augen steht, die als anthropologische Perspektive uneingelöst ist. Zwar weiß die Theologie aus schmerzlicher eigener Geschichte, daß diese Perspektive der Verheißung nicht in ein Modell umfunktioniert werden kann, das mit optimalen Strategien munter zu verwirklichen wäre. Hier ist dann wieder an die Grenze aller Erziehung zu erinnern. Aber umgekehrt gilt dennoch: Der Mensch, der sich vor Gott gestellt weiß und nach Handlungsperspektiven sucht, kann in der historischen Figur JESUS VON NAZARETH *inhaltliche* Kriterien für das, was „heilvolles“ und „unheilvolles“ Leben bedeutet, gewinnen und darum jenseits von Pragmatismus und Dogmatismus zu einer humanen Erziehungsperspektive gelangen, die auch wieder Raum läßt für die Wiedergewinnung von Poesie und Pathos. Das bedeutet andererseits auch, daß die Fragen nach der pädagogischen Anthropologie neu bedacht werden müssen und auch die Frage nach der Funktion der Religion nicht länger tabuisiert werden darf. Wie heißt es doch im ersten greifbaren Lexikonartikel für die Fibel, in KRUEINITZ Ökonomisch-technologischer Enzyklopädie, die eher zu nüchterner Betrachtung als zur Schwärmerei neigt: „Viele neue Fibern, die zwar gelehrt richtig sind, kommen mir daher, in Rücksicht auf die Lebhaftigkeit der Kinder, welche durchaus etwas Festliches verlangt, sehr trocken und traurig im Anblick vor. Ein sehr wichtiger Einfluß in die sittliche Bildung, der bei der Gelegenheit unserer lieben alten Fibern entsteht, ist derjenige: daß durch sie die allereinfachste Zärtlichkeit gegen die Religion der Kleinen eingepflanzt wird ...“ (KRUEINITZ 1786, S. 266). Ob diese Worte aus dem Jahre 1786 *mutatis mutandis* nicht auch heute noch gelten?

Anmerkungen

- 1 Von dieser ersten Strophe des Liedes „Lob des Lernens“ führt ein direkter Weg zur „Kriegsfibel“ (BRECHT 1961 b, S. 9–17, und BRECHT 1983).

- 2 So in den Wörterbüchern von GRIMM, TRÜBNER, KLUGE-GÖTZE.
- 3 MÜLLER (1969, S. 398) verweist auf ICKELSAMERS Kontakte mit den Wittenberger Reformatoren und auf seine Hochschätzung BUGENHAGENS.
- 4 Diese Vermutung diskutiert COHRS 1978, S. 176–186.
- 5 BENZING (1959, S. 9–19) erklärt das Aufkommen des Hahnsymbols vom Wappentier des frühest nachweisbaren Druckortes aus, nämlich Frankfurt/Oder. Diese Erklärung überzeugt nicht, da der Hahn als Wappentier natürlich selbst eine symbolische Bedeutung hat, die damals geläufig war.
- 6 MÜLLER/WIRTH (1985, S. 665–719) bieten eine gründliche Darstellung der Geschichte der bebilderten Fibeln.
- 7 GÖBELS (Hrsg.) o.J. bietet die von CAMPE 1806 überarbeitete Neuauflage.
- 8 Vgl. die Konzeption des „Elementarwerkes“ von BASEDOW (1774) bei BRÜGGEMANN/EWERS 1982, S. 969–984.

Literatur

- BENZING, J.: Zur Entstehung der Hahnenfibel. In: *Philobiblon* 3 (1919), S. 9–19.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik – von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BRECHT, B.: Gedichte Bd. III. Berlin (Ost) 1961. (a)
- BRECHT, B.: Gedichte Bd. IV. Berlin (Ost) 1961. (b)
- BRECHT, B.: Kriegsfibel. Berlin (Ost) 1983.
- BRÜGGEMANN, TH.: Artikel „ABC-Buch“. In: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. Weinheim 1975, S. 1–7.
- BRÜGGEMANN, TH.: Artikel „Fibel“. In: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. Weinheim 1975, S. 378–381.
- BRÜGGEMANN, TH. in Zusammenarbeit mit EWERS, H.-H. (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800*. Stuttgart 1982. Hier die Nachweise zu BASEDOW, CAMPE, HERDER.
- CAMPE, J.-H.: Abeze- und Lesebuch. In: CAMPE, J.-H.: *Sämtliche Kinder- und Jugendschriften*. 1. Bd. Braunschweig 1830. Neu herausgegeben von H. GÖBELS. O.J. (Die bibliophilen Taschenbücher 78)
- CASPARI, G.: *Das lustige 1×1 für unsere ABC-Schützen*. Leipzig 1929.
- COHRS, F. (Hrsg.): *Die Evangelischen Katechismusversuche von LUTHERS Enchiridion*. (Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. XX.) Berlin 1900. Neudruck: Hildesheim/New York 1978.
- COMENIUS, J.A.: *Orbis sensualium pictus*. 1658. Neu herausgegeben von H. HÖFENER. ²1979. (Die bibliophilen Taschenbücher 30)
- DOLCH, J.: *Lehrplan des Abendlandes*. Darmstadt 1982.
- GABELE, P.: *Pädagogische Epochen im Abbild der Fibel*. (Harms Pädagogische Reihe. Heft 31.) München/Frankfurt/Berlin/Hamburg 1962.
- GRÖMMINGER, A.: *Die deutschen Fibeln der Gegenwart*. (Erziehungswissenschaftliche Forschungen Bd. 3. Hrsg. von H. RÖHRS.) Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- GRÜNBERG, W.: *Bildung und Frömmigkeit. Zur Geschichte der Handbücher – unter besonderer Berücksichtigung von LUTHERS Enchiridion von 1529*. In: *PTh* 73 (1984), S. 354–367.
- FECHNER, H.: *Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts*. (Documenta Linguistica. Reihe V.) Hildesheim/New York 1972. (Neudruck der Ausgabe von Berlin 1882.)
- HINNRICHS, J./WILL-BEUERMANN, H.: *Bunte Fibel. Schlüsselwortverfahren. Leselehrgang auf analytisch-synthetischer Grundlage*. Hannover 1977.
- HINNRICHS, J./WILL-BEUERMANN, H.: *Bunte Fibel. Leselehrgang auf der Grundlage des analytisch-synthetischen Schlüsselwortverfahrens*. Hannover 1983.

- KRUENITZ, J.: Artikel „Fibel“. In: KRUENITZ, J. G.: *Ökonomisch-technologische Encyclopädie*. Bd. 13. Berlin 1786, S. 263–267.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979.
- LUTHER, M.: *Euchiridion. Der kleine Katechismus für die gemeine Pfarrherrn und Prediger*. Wittenberg 1529. WA 30, 1. S. 346–402.
- MEIERS, K.: *Entdogmatisierung des Erstleseunterrichts*. Bad Heilbrunn 1972.
- MEIERS, K.: *Die Praxis des Erstleseunterrichts. Analysen, Konsequenzen für die Praxis*. Kronberg 1977.
- MENZEL, W. (Hrsg.): *Fibeln und Lesebücher für die Primarstufe – Kritische Analysen*. Paderborn 1975.
- MÜLLER, H./WIRTH, K.-A.: Artikel „Fibel“. In: *Reallexikon zur Deutschen Kunstgeschichte*. Bd. VIII (Lieferung 90). München 1984, Sp. 665–719. In diesem Artikel befindet sich der z. Z. umfassendste Literaturnachweis.
- MÜLLER, J.: *Quellenschriften des deutschsprachigen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Mit einer Einführung von M. RÖSSING-HAGER*. (Documenta Linguistica. Reihe V. Grammatiken des 16. bis 18. Jahrhunderts.) Hildesheim/New York 1969.
- REENTS, CH.: *Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: JOHANN HÜBNER, Zweymal zwey und funffzig auserlesene biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefaßt ...*, Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902. (Arbeiten zur Religionspädagogik. Bd. 2.) Göttingen 1984.
- REU, J.-M. (Hrsg.): *Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts in der evangelischen Kirche Deutschlands zwischen 1530 und 1600. I. Teil: Quellen zur Geschichte des Katechismusunterrichts*. Gütersloh 1911. Neudruck: Hildesheim/New York 1976.
- SCHMITT, J.: *Der Kampf um den Katechismus in der Aufklärungsperiode Deutschlands*. München 1935.

Abstract

The ABC's of education, or: the primer as mirror. The dialogue between theology and pedagogics on the objectives and limits of education.

First readers or primers reflect the pedagogical conception predominant in a given period. Both in historical reconstructions and in present day analyses they can, therefore, be used as indicators for the beginning of a new era. In the first part of the study, the author takes one of the typical primers in use today (i. e. the *Bunte Fibel*), and analyzes it in terms of the dominant perspective on everyday life and the implicitly or explicitly expressed normative educational objectives. The analysis shows that the above mentioned primer concentrates on everyday situations and problems typical of children living in the city. On the linguistic level this leads to a restricted choice of types of texts and the rare occurrence of poetic elements and of expressions of strong emotion. The author asks whether that type of dominant orientation does not imply a new kind of limitation. In the second part of the study turning-points in the history of the primer are being reconstructed and several outstanding first readers are interpreted.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Grünberg, Norderkirchenweg 38, 2103 Hamburg 95